



ISSN 1882-8191

TOHOKU TEFL

Vol.2

2008

The Japan Association of College English Teachers

Tohoku Chapter



CONTENTS

英語授業における教員の補助的日本語使用の必要性	KURAUCHI, SANAE	1
—アンケートを通じて能力別に学習者ニーズの違いを探る—	倉内早苗	
The Needs of the Supportive Use of Japanese in the English Classroom: Are the Needs Different According to the Students' Level?		
Japanese Upper Secondary School EFL Teachers' Job Satisfaction:	MUTO, Masako	13
An Interview Study	武藤雅子 KOJIMA, Hideo 小嶋英夫	
複線型修辞構造—非演繹的修辞構造の可能性について—	SHIMIZU, Kenmei	29
Rhetorical Pluralism: On a Possibility of Writing in Non-Deductive Styles	清水研明	
Submission Guidelines		39

英語授業における教員の補助的日本語使用の必要性 —アンケートを通じて能力別に学習者ニーズの違いを探る—

The Needs of the Supportive Use of Japanese in the English Classroom: Are the Needs Different According to the Students' Level?

KURAUCHI, Sanae
Aomori Public College

Abstract

This study focuses on how the students feel toward the teacher's 1st language; Japanese in English centered classroom. Main purposes of this study are to examine when and how much Japanese language support students need in class. Participants of this study are 67 freshmen majoring in Business at a college. A questionnaire was conducted in two classes with different proficiency levels; low intermediate and beginner classes. The survey showed that students needed Japanese when they learn grammar and also when they need to check the unknown vocabulary. Especially for low intermediate students, positive and encouraging Japanese feed-back reduced the stress of making mistakes in the classroom. For beginner students, they need Japanese advice to maintain their positive attitude for learning; disciplining. Also Japanese is essential to build mutual understanding and trusting relationship among the instructor and students through casual conversation. Paying close attention to students' reaction is essential in order to decide which language the instructor should use and how much should be used in the classroom.

Key words: classroom language, 1st langue use, motivation

1 はじめに

英語を外国語として学ぶ場合、ごく限られた英語使用の場所である教室において、学習者が最大限の英語を聞き、使用できる環境を作るべきであるということは、学習者の学習機会を増やす上で非常に重要である。そのため、教員はできる限り英語を教室内での主たる言語として使用するべきであるということは、多くの教員によって支持されることであ

ろう。しかしながら、学習者の能力、達成すべき学習目標、また授業時間などの制約から、日本語を使わざるを得ない状況が生まれることも否定できない。そこで、学習者側からの教員の日本語使用へのニーズを把握し、授業改善に役立てるべくアンケートを実施し、実態把握を試みた。

2 教員のL1使用をめぐる賛否

母語（L1）を教室内で使用するには賛否両論がある。どちらの立場からも、L1が学習者の理解を助ける可能性は認められているが、その使用の程度に大きな違いが見られる。

Turnbull(2001)によると、L1の使用が文法概念や語彙を指導する際、学習者の理解を助ける可能性があるとしているが、学習者の目標言語（TL）への接触が短い授業時間に限られている場合、教員はできる限りTLを使うべきとして、L1の使用を否定している。

一方、Cook(2001)では、最大限にTLを使用することは前者と意見を同じくするが、それが必ずしもL1を教室から排除することではないとしている。さらに、語彙の説明、文法の解説など以下の6つの場面においては、L1を積極的に使用するべきであるとしている。その6つの場面とは、場面1「Teacher use of L1 to convey and check meaning of words or sentences（単語および文章の意味の説明、確認のため）」、場面2「Teacher use of L1 for explaining tasks（文法を説明するため）」、場面3「Teacher use of L1 for organizing tasks（タスクを行うため）」、場面4「Teacher maintenance of discipline through L1（注意を与えるため）」、場面5「Teacher gaining contact with individual students through L1（個々の学生へ不フィードバックを与えるため）」、場面6「Teacher use of L1 for Testing（テストのため）」である。

3 アンケートの目的

本研究におけるアンケートの目的は以下の3つの点を明らかにすることである。

1. 英語で行われる授業に対する不安、期待は能力別クラスで差が見られるか
2. 場面別にみて日本語使用に対する学習者のニーズに能力別クラスで違いが見られるか
3. 授業中に使用する英語と日本語のバランスに対する考え方に差が見られるか

4 対象者

本研究の対象者は、大学一年生の必修ビジネス英語を受講している経営・経済専攻の学生である。入学試験の際に英語を選択していない学生もみられるが、推薦入学の学生は英検3級を取得している。一般的に英語学習に対しては消極的な学生が多く、どちらかという苦手意識を持っている。

学習の目的は、必修科目であることから「単位取得」のためと答える学生が最も多い。次に定期的に学内で開催されるTOEIC IPに学校全体で取り組んでいることから、「TOEIC」のスコアを上げることも英語学習に対して高い学習動機になっている。3番目

には、「英会話」と答える学生が多くみられることから、授業を通して話せる英語を身につけたいという希望は強い。全体的にみて「楽しい」「理解できる」「話せるようになる」授業を望む声が多い。また、学内には比較的多くの英語母語話者の教員がおり、英語で行われる英語の授業に対する抵抗感は低いといえる。授業は TOEIC による習熟度別で構成されたクラスで行われ、約 25 名程度のクラス規模になっている。

今回は、TOEIC の平均点が 340 点の 24 名を中級クラス、TOEIC 平均 240 点の学生 43 名を初級クラスとして、授業開始時にアンケートに回答してもらった。

5 授業の様子

アンケートの対象となっている学生が受講している授業は、どちらも週 2 コマで 12 週にわたって行われたもので、ビジネス英語の基礎を身につけることが目標となっている。また、学内で開催される TOEIC も学生は必修で、あわせて授業内で TOEIC 対策も行っている。授業内では、学習者中心のグループワークやペアワークを積極的に行い、教科書のダイアログを使用、また発展させて実践的な活動を行わせた。TOEIC 形式の問題を扱う際も、解説が一方的になり過ぎないように、グループごとに問題を解説させるなど、学生に主体的、能動的に参加してもらうように心がけた。

教員は日英バイリンガルの日本語母語話者である。授業中の言語は極力英語としたが、12 週を通して振り返ると、中級クラスでは約 8 割程度、初級クラスでは約 5 割程度であった。日本語を使用せざるを得なかった場面としては次の 5 つが挙げられる。

場面①新出単語の説明

場面②文法の説明

場面③複雑な活動を行わせた際の説明

場面④スピーキングテストの内容の説明

場面⑤授業前後の学生との一般的な会話

場面①及び②は、授業の中で教材となっている内容そのものを理解するために日本語を使用した場面である。まず日本語を頻繁に使った場面が①の「新出単語の説明」をする際である。段階的に、まずは英語での背景的な使用場面等を導入し学生に推測できるように配慮したが、学生の理解を確認するために日本語に訳させた。また、時間的制約から教員側から日本語訳を与える場合もあった。次に場面②の「文法の説明」の際も、日本語を積極的に使用した。日本語でも文法用語の理解にばらつきがみられており、さらにその文法用語を英語で説明されたものを理解しなくてはいけないとなると、目標としている文法、表現の理解まで結びつかないことが多かったためである。

次の場面③及び④は、主たる言語活動を円滑に進めるために、その前提となる設定を理解することに日本語を必要とした場面である。まず、自由度が高く、学生が一部情報を創造しながら課題を完成しなくてはならないような場面③の場合、どのような場面で、どのような目標を達成するためにこの活動をするのか理解してなくてならなく、その内容を明確にするためには日本語を必要とした。次に、これまでの学生の学習背景から、教員とのインタビュー形式、またクラスでの発表などで発話のテストを経験している学生が少なかった。テストを円滑に行わなくてはならない場面④では、その流れをきちんと理解してお

く必要があり、日本語での説明が必要であった。

最後に挙げた場面は、学生との信頼関係を築き、授業を円滑にすすめ、さらによりよい学習環境を作るために日本語を用いた場面である。授業前後の短い時間や廊下ですれ違う際など、天気や体調、時々ニュースなど出来るだけ授業の内容以外の会話をする機会をもつように心がけた。

6 調査の方法

初級クラス・中級クラスともに、12週間の授業開始時に日本語によるアンケートを行い、強肯定から強否定の5段階で学生に選択させた。また希望する言語を選ぶ際には英語を[1]英語を[2]とし、それぞれクラスごとの傾向をみる為に平均を取った。質問項目別に、初級クラス・中級クラスの結果を比較する。

1	2	3	4	5
強否定	否定	わからない	肯定	強肯定
日本語のみ		半々		英語のみ

7 結果と考察

7.1 英語を主言語とした授業に対する期待と不安

表1：英語を主言語とした授業に対する期待と不安

	質問内容	中級 平均	初級 平均
質問1	これからの授業が、英語のみで説明・指示されることに不安を感じますか？	3.88	4.04
質問2	これからの授業が、英語のみで行われることに對して期待をしていますか？	3.31	2.90

中級・初級の両クラスの学生にとって、大学に入学する以前に英語を主な言語として使われる授業を受けた経験は少ないようである。アンケートは授業初日に行ったため、学生はこれまでとはスタイルの異なる授業を受けた後で回答をした。

表1の平均値から、中級クラスではどちらかというと不安が強いが、同程度の期待感を持って授業に臨んでいることがわかる。一方、初級クラスでは不安を感じている学生が多く、期待しているともいえない。このことから、中級クラスでは英語での授業に挑戦しようという比較的高い動機付けが見られるといえる。初級クラスでは、英語ばかりでなく日本語を使いながら理解できる内容を無理なく学習していきたいという授業に望む姿勢の違いが読み取ることができる。

7. 2 場面別にみた日本語使用のニーズ（学生側から）

表2：場面別にみた日本語使用のニーズ

1	新出単語・重要表現の説明	1.80	1.87
2	ゲーム等、授業中の活動（自分が今何をすべきか）についての説明	1.15	1.30
3	宿題の説明	1.85	1.75
4	文法事項の説明	1.88	1.79
5	授業を始める前、終わった後の一般的な会話	1.15	1.41
6	テストの説明	N/A	1.97

[英語：1 日本語：2]

表2は場面別に教員に使用して欲しいと思う言語を場面別を選択させ、数値化した。Cook(2001)での6つの場面を参考に、中級のクラスにおいて予備調査を行い、その上で日本語を必要とするであろう上記の6場面を選定した。数値が1に近ければ近いほど、英語へのニーズが高く、反対に2に近ければ近いほど日本語へのニーズが高い。

中級・初級クラスに共通して1「新出単語・重要表現の説明」、4「文法の説明」の際に日本語での説明が必要だとされている。多くの学生が、語彙を身につける、基礎の読解力、文法の理解の定着が必要だと認識しているが、文法を説明する際に必要となる用語の知識が限られていることから、時間的に制約がある場合日本語で理解することが必要である。さらに、6「テストの説明」も非常に重要で、授業での内容をいかに理解しているかを図るためには、形式等にある程度慣れていく必要がある。また、これまでインタビュー式のスピーキングテストを経験したことのない学生がほとんどのため、テストの目的、内容を明確に提示し、学生のテストに対する不安を軽減させるためにも日本語での説明が必要と考える。これらの場面は、教員側からも必要と感じ日本語を使用した場面である。

次に、3「宿題の説明」は、授業後に個別に宿題を確認に来る学生がみられたことから、日本語での説明を必要としていると予想された。また学生側からも日本語で再度説明して欲しいという要望があったが、板書することで補うことが出来るため、あえて日本語を使用することをしなかった。授業後に行ったアンケートからは、学生からのニーズも減っており、日本語を使用する必要は低いといえる。中級クラスにおいては、宿題も徹底しており授業へ望むために必要で、やらなければならないという意識が高く、範囲を再度確認するために日本語を希望していた。一方、初級クラスではやらなければならないという意識が低く英語で口頭のみで説明した場合、何をすべきか理解していなくても不安を感じない学生が見られた。そのことから、両クラスにおいて板書が必要である。

次に、2「授業中の活動の説明」は、グループやペアワークなどをさせる際、その目的、手順などを説明する場面で、両クラスともどちらかというと英語での説明を希望している。グループなどで行わせる活動では、周囲の学生から何をすべきか確認することが可能であり、教員もクラスを巡回しているため何をすべきかわからない時間が短くて済む。そのためできる限り英語で進めることが望ましいと言える。教員側からすると、時間的な制約

などから日本語での説明に頼りそうな場面ではあるが、教材を工夫し学生がしなくてはならないことを明確にし、実際に教員がモデルになり手順を示すなど、日本語に頼らない説明のしかたを工夫する必要がある。

5「授業を始める前、終わった後の一般的な会話」は、中級・初級クラスでニーズが分かれた。中級クラスでは授業外での英語で会話したいと答える学生が多く、この場面で英語での会話が成立できたことが学生の自信になり授業への取り組みをより熱心なものにしていた。授業では正解しなくてはならないというストレスがあり、そのストレスが低い状況でのほうが、学生はのびのびと英語で発言できたようである。一方、初級クラスでは授業外での英語による会話よりも、学生との信頼関係、共感関係を築くために日本での会話の機会をもつことの方が、学生を継続的に授業へ参加させるために必要である。休みがちな学生や、体調の悪い学生、特に英語に苦手意識を持っている学生、授業中の活動へ消極的な学生との会話は、授業に前向きに取り組ませるためにとても重要である。

また、自由記述欄には「まずは英語で、分からないようだったら日本語でも言ってほしい」という記述が多く、英語を聞き理解することへの前向きな姿勢がみられた。そのことから、英語での指示を第一に、あくまでも日本語は補助的に使用するべきである。また、英語での指示の仕方、教材の提示の仕方、またその説明の仕方等を教員側も工夫し、理解しやすいように改善するよう常に努めることが重要である。

7. 3 アンケート項目以外の日本語使用のニーズ

アンケート項目、Cook(2001)で挙げられている場面に含まれないが、学生の発現を受けるときに日本語を使用した。授業をするにあたって、学生には積極的、自主的に発言することを求めているが、教員も積極的に学生の発言を受け入れる姿勢を示さないままでは、なかなか実現が難しい。そのため、指名して答えた学生が間違った場合に教員側のフォローが必要だと考える。そのため、日本語で「おいしい!」「あららら、そうだった?」「この前の授業を思い出してみて」等、優しい表現を使い正解に導くよう心がけた。また、クラスの半数以上が地元の場合、不正解だったという緊張を解くために方言を積極的に使った。これらの日本語は授業の雰囲気や和らげるために非常に有効であった。

Cook(2001)の分類で、場面4として上げられていた「授業態度等への注意」は、学生へ行ったアンケートの質問項目としては挙げていない。しかしながら、授業を進めるにあたってどうしても注意せざるを得ない場面がないとは言えない。英語での注意は、学生の確実な理解につながらない場合が多く、明確に何を改善する必要があるかを伝えるために日本語で注意しなければならない状況も生じた。

7. 4 英語と日本語のバランスに関する学生の意識

表3は、授業中の教員、学生の言語のバランスがどの程度であるべきと考えているかを示している。中級クラスの学生のほうが、初級クラスの学生に比べ授業中に使用する言語として英語に比重を置くように求めている。いずれのクラスにおいての、英語のみで授業を進めることには否定的で、学生の様子を注視しながら必要に応じて補助的に日本語を使用する必要がある。

表 3：英語と日本語のバランスに関する学生の意識

		中級 平均	初級 平均
質問 3	自分の学習のために、教員は英語のみを使うべきだと思う。	3.46	2.93
質問 4	自分の学習のために、学生は英語のみを使うべきだと思う。	3.19	2.94
質問 5	自分の学習のために、授業中の英語と日本語のバランスはどれくらいが適当だと思いますか。	3.36	2.99

7. 5 中級クラスでの日本語使用のニーズ

中級クラスでは、12週間の授業を経て TOEIC の平均点が 52.3 点上昇した。本研究の対象とした中級クラスは、全体的に学習に対する動機付けが高く、教員の英語の指示にたいしても前向きに理解しようとしていた。学生側から必要とされていた、新出単語や文法の説明が分からないときには日本語が必要であるものの、極力英語での指示、説明をするべきである。また、アンケート項目や Cook(2001)の分類にはなかったが、英語での発言、会話を促すために、学生の発話を受けるための日本語が授業の緊張を解くために非常に役立つと考える。上級のクラスであればあるほど、正しい答えを言わなければならない、また間違ふことは恥ずかしいと思いがちであるが、考えた結果の不正解であれば、その発言をある程度認め、励ますことが必要である。その際、日本語を使ってフォローすることは、学生の次回の発言を引き出すことになる。さらに、教員が学生の大多数と同じ方言を話せる場合、その方言で教員がフォローすることによって、教員の方言での発言に笑いが起こりその場の雰囲気や和ませる。このことから、さらに発話しやすい環境を作ることが出来る。

7. 6 初級クラスでの日本語使用のニーズ

初級クラスでは、12週間の授業を経て TOEIC の平均点が 23.3 点上昇した。中級クラスと比較すると、学生の授業に対する不安が高く、日本語使用へのニーズも高いといえる。このクラスの学生にとっては、これまでに学習してきた文法の復習が不可欠といえ、その解説のためには日本語の必要性が非常に高い。ただし、日本語を使用する時間が増えると、英語での指示を聞かず、日本語でも再度指示があるであろうという、日本語待ちの学生が増える。もともと、学習効果を最大限にしようというよりも、理解できる内容を無理せずこなすという学習態度の学生が多いために、当然日本語に期待する学生が多い。ここで重要なことは、授業の目的を何に設定するかということである。英語での会話が出来るようになるということであれば、少々無理をしてでも英語での指示を増やし、リスニング力を

鍛える必要がある。また、読解力や文章を組み立てる能力を鍛える場合には、文法の解説が重要になってくるために日本語を使用せざるを得ない場面が増える。決められた期間に、成果を挙げるためには明確な目標を設定し、適切な言語選択を行う必要がある。

また、中級クラスでは緊張を解すために日本語や方言をしようすることが有効であったが、初級クラスではその逆に、緊張感を高めるために注意をする際日本語が必要になる。授業態度や、宿題の徹底など、授業を進める上で必要な規律を周知させるためには、日本語の使用が必要となる。一方で、学生と信頼関係を築くためにも、授業外での会話が重要である。欠席が多い学生や、授業に集中できていない学生などに、教員の注意が向いていることを示すためにも、個別の会話が授業を進めるために重要である。

8 まとめ

英語の授業において、学習者が教室外で英語を使用する機会が限られる場合、教員が学習者に最大限の英語によるインプットを与えることは重要である。しかしながら、初級の学習者にとっては補助的に日本語を使用することも、学習を有益な結果に導くために必要である。その際、学習効果を最大限にするために、授業の目標を明らかにし、学習者の能力およびニーズを的確に把握した上で、日本語を使用する場面、またその時間的な量を的確に判断することが重要である。本研究は限られた実験期間であったために日本語使用と学習の効果を計るには十分なデータは得られたとはいえない。さらに、学習者個人に個別インタビューを行うなど、質的な調査を補うことでアンケートからのみでは得られない学生の率直な感想を調査する必要がある。

参考文献

- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.
- Shizuka, T. (1999). *Jygyo no oowaza kowaza*: Kenkyusha.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in the second and foreign language teaching, but. *Canadian Modern Language Review*, 57, 513-540.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teacher's use of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.

付録

日本語使用に関するアンケート

E1 ・ E2

ID# _____

これまでとこれからの英語学習について、また授業の中で、教員・学生の日本語の使用についてあなたの考える適当なところを丸でかこんでください。

1	2	3	4	5
強否定	否定	わからない	肯定	強肯定

[Part1 学習背景]

1. これまでに、英語の授業で英語を使って活動を行っていた。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. これまでの英語の授業で、教員は英語を使って説明・指示を行っていた。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. これからの授業が英語のみで説明・指示されることに、不安を感じますか。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. これからの授業が英語のみで行われることに期待を持っていますか。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

[Part 2] 英語の技能に対する自信

5. 英語を話すことに自信がありますか。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. 英語を聞きとることに自信がありますか。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. 英語の文法の理解に自信がありますか。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. 英語の文章を読むことに自信がありますか。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. 英語の文章を書くことに自信がありますか。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

[Part 3] 日本語と英語のバランス

10. 自分の学習のために、教師は英語のみを使うべきだと思う。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. 自分の学習のために、学生は英語のみを使うべきだと思う。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. 自分の学習のために、授業中の英語と日本語のバランスはどれくらいが適当だと思いますか？

英語のみ	半々	日本語のみ

13. 自分の学習者のために、学生は授業中の英語と日本語のバランスをどれくらいにするべきだと思いますか？

英語のみ	半々	日本語のみ

[Part 4] 英語学習の目的

自分が英語を勉強する目的は何ですか？当てはまるものに○をしてください。

TOEIC	英会話	文法	作文	単位
TOEFL	趣味	留学	就職	
[その他: _____]				

[Part 5] 英語・日本語が必要な場面

どのような場合に教師が英語・日本語を使用するべきだと思いますか、○をしてください。またどれくらい自分の学習に重要だと思いますか(1~5)？

・ 新出・重要表現の説明 (英語・日本語)	5	4	3	2
1				
・ ペア・グループで行う授業中の活動(自分が今何をすべきか)についての説明 (英語・日本語)	5	4	3	2
・ ハンドアウトの使い方	5	4	3	2
・ 宿題の説明 (英語・日本語)	5	4	3	2
・ 文法事項の説明 (英語・日本語)	5	4	3	2
・ 授業が始まる前、終わった後の一般的な会話 (英語・日本語)	5	4	3	2
・ テストについての説明 (英語・日本語)	5	4	3	2
・ その他(英語を使うべき: _____)				
・ (日本語を使うべき: _____)				

5 強重要	4 重要	3 わからない	2 あまり重要でない	1 重要でない
-------	------	---------	------------	---------

[Part 6]

英語の授業に求めることはなんですか？

そのほか、意見・感想があれば書いてください。

このアンケートは本教員が授業中での日本語使用に関して行っている研究のために使用します。英語の習熟度と補助的な日本語使用へのニーズとの関係を調査したいと思っているので、これまで受験した標準テストの結果を覚えている範囲でお知らせ下さい。授業の評価等には一切関係ありませんので、率直な答えをお願いします。

英検	_____	級
ジュニア英検	_____	点
TOEIC	_____	点
TOEIC Bridge	_____	点
TOEFL	_____	点
センター試験	_____	点
ボランティア通訳検定	_____	級
国連英検	_____	級
その他	テスト名: _____	結果: _____

Japanese Upper Secondary School EFL Teachers' Job Satisfaction: An Interview Study

MUTO, Masako

Rokugo Upper Secondary School, Akita-ken

KOJIMA, Hideo

Hirosaki University

Abstract

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) is attempting to implement a new English language teaching (ELT) curriculum and syllabi, together with new methodologies and materials in Japanese state schools. However, the ELT contexts in schools and teacher job satisfaction have not been fully investigated. This study aimed to listen to the voices from the real classroom of English as a foreign language (EFL), and to examine EFL teachers' job satisfaction which might be closely related to their contribution to ELT innovation in their education settings. By interviewing four teachers in different upper secondary schools, we investigated the factors which seem to affect their job satisfaction. As a result, we disclosed a variety of problems which they claimed to have in their teaching situations, and identified a gap between the MEXT's policy and their actual needs or hopes. More bottom-up levels of research and in-service teacher education need to be implemented in order to encourage teachers to develop their professional competence and autonomy.

Key words: teacher motivation, teacher job satisfaction, teacher autonomy, teacher education

1. Introduction

Mastering English has been considered to be crucial for Japanese people to survive in the global community. The MEXT has advocated an "Action Plan to Cultivate 'Japanese with English Abilities'" since the fiscal year of 2003. It emphasizes the importance of developing communicative competence in English and implementing communication-oriented EFL instruction in the classroom. English is regarded as a tool to "present" and "represent" ourselves in a productive manner rather than as an "exotic code" to "access" and learn another culture "presented on television and books and newspapers" in a receptive manner (Grundy, 2004).

In the MEXT reform, secondary school students are expected to pass a certain level of English language proficiency test (*Eiken*) administered by the Society for Testing English Proficiency (STEP). Under the policy, teachers are expected to reach the goal, regardless of their teaching contexts,

including their students' motivation for learning English or proficiency levels of English. We are afraid that setting unrealistic goals without any support of empirical research or consideration of ELT contexts will likely to result in only negative effects on teacher motivation. We often hear Japanese teachers of English mutter, "Why do only English teachers have to suffer so much?" Dörnyei (2001, p.160) mentions that "attainable goal setting" and "performance feedback" are factors that affect "the intrinsic dimension of teacher motivation." We need to pay more attention to the complexity of teachers' mental lives in relation to their actual classroom practices.

In this interview study, our purposes were to examine Japanese upper secondary EFL teachers' feelings and ideas about their present teaching situations, and to consider some implications for innovation in ELT and teacher education.

2. Theoretical Background

2.1. Teacher motivation

People often talk about student motivation and well-being, which are favorite topics of research. However, less attention has been paid to teacher motivation and well-being, even though teacher motivation in educational contexts has become a subject of research in recent years (Csikszentmihalyi 1997; Kassabgy, Boraie, & Schmidt, 2001; Dörnyei, 2001). The subject might be important because the relationship between teacher motivation and student motivation has become increasingly clear lately (Kassabgy, Boraie, & Schmidt, 2001). Intrinsically motivated teachers who love what they are doing are likely to have "a good chance to get students to seek the intrinsic rewards of learning"(Csikszentmihalyi, 1997, p.77).

Other existing studies related to teacher orientation have also suggested that intrinsic motivation is more crucial over extrinsic motivation, though some external factors such as salary and promotion do affect teacher motivation (Csikszentmihalyi, 1997; Dörnyei, 2001; Kassabgy, Boraie & Schmit, 2001). Kassabgy, Boraie, and Schmidt (2001, p.220) report that this tendency seems to be apparent in cross-cultural contexts between ESL and EFL, and that this is probably what it "means to be a teacher." They also comment that tendency of valuing intrinsic reward rather than external reward seems especially true for language teachers.

According to Self-Determination Theory advocated by Ryan and Deci (2000), there are three basic human needs that must be satisfied to increase and sustain intrinsic motivation: a) autonomy, or the freedom to choose one's own activity and endorsement; b) relatedness, or the feeling of belonging and meaningful to others; c) competence, or the feeling of desire to perform activities effectively (Ryan & Deci, 2000). In other words, people have a desire to do things with their free will in supportive environment with people, and they want to feel that what they are doing is meaningful. Sheldon, Elliot, Kim, and Kasser (2001) and Quality Teaching and Learning Staff (2001) find that these three psychological needs which satisfy human motivation seem to be universal. Moreover, Dörnyei (2001) suggests that the first two needs, autonomy and relatedness are important for teaching.

Doyle and Kim (1999) investigated teacher motivation and satisfaction in both U.S. ESL and Korean EFL contexts, which are philosophically different contexts: individualist and collectivist. They

pursued “transferability” rather than “generalization” through interviews with their participants, while they used questionnaires as Pennington (1995) employed. By interviewing individual ESL/EFL teachers, they were able to pursue in depth the factors which affect intrinsic motivation. Their critical analysis reveals that there are more similarities between the two different contexts rather than discrepancies: a major factor that keeps teachers staying in the teaching profession is intrinsic rewards but factors leading dissatisfaction are the lack of autonomy and philosophical conflicts among teachers and authorities aside from their ethnic and cultural differences.

2.2. Teacher job satisfaction

Regarding teacher job satisfaction, previous studies indicate that overall job satisfaction of teachers is fairly high (Pennington, 1995; Scott, Stone, & Dinham, 2001), and teacher satisfaction is generally high in both ESL and cross-cultural EFL contexts (Kassabgy, Boraie & Schmidt, 2001; Pennington, 1995).

Although there are few studies available that exclusively investigate Japanese teachers' motivation and job satisfaction, according to Ninomiya and Okato's (1990, p.252) study, a) job satisfaction among Japanese teachers showed the lowest mean rating, compared with the following four counterparts: U.S., British, West German, and Singaporean teachers; b) more than 90 % of them claimed to have experienced stress due to an inappropriate amount of work after school and various concerns related to work; c) Japanese teachers tended to be proud of being busy in professional life; and d) 45 % of them claimed that they were overloaded and that after-school work was too much. Moreover, Hato (2005, p.48) points out that under unpractical goal settings students and teachers will have to continue suffering undue blame for the failure, and that Japanese people will continue to have an ingrained inferiority complex about their English abilities.

2.3. Teacher autonomy

Despite the importance of developing learner autonomy in ELT, teacher autonomy has not yet been much discussed in Japan. Little (1995) refers to genuinely successful teachers:

Genuinely successful teachers have always been autonomous in the sense of having a strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest possible degree of affective and cognitive control of the teaching process, and exploiting the freedom that this confers. (p.179)

In line with Little (1995), McGrath (2000) suggests that teacher autonomy may be viewed from two different but related perspectives: teacher autonomy as self-directed professional development and teacher autonomy as freedom from control by others.

2.3.1. Teacher autonomy as self-directed professional development

One way of defining teacher autonomy is in terms of control over one's own professional development. A number of strands come together in this first perspective on teacher autonomy: the teacher as researcher (Stenhouse, 1975); action research (Nunan, 1989; Wallace, 1998); the concept of

the reflective practitioner (Schön, 1983; 1987; Wallace, 1991); and the teacher development movement (Head & Taylor, 1997). What unites these different strands is a view of autonomy as self-directed professional development. In Japan teacher autonomy as self-directed professional development is a main goal that should be emphasized in pre-and in-service teacher education. However, as McGrath (2000) suggests, in our enthusiasm for this perspective on autonomy, Japanese teachers of English need to be aware that it requires of teachers a certain level of preparedness—attitudinal and technical, and that it requires efforts and ways of thinking that have not been emphasized in previous educational contexts.

2.3.2. Teacher autonomy as freedom from control by others

A second and equally common sense of teacher autonomy is “freedom from control by others.” Breen and Mann (1997) comment on some of the systemic limitations on freedom of action in western societies:

A common experience among many teachers in western democratic societies in recent times is the growing sense that the locus of control over their work is shifting away from themselves and their immediate institutions to centralized bureaucracies. This trend is manifest in explicit intrusions upon a teacher’s previous work experience in terms of formalized systems of accountability, the introduction of top-down predesigned assessment and curricula frameworks, and employment conditions overlaid with enterprise bargaining which many teachers perceive as entailing greater insecurity and more work for less reward. (p. 140)

As implied in the above quotation, McGrath (2000) suggests that constraints on teacher autonomy can be broadly categorized under the macro (decisions taken outside the institution, over which teachers will normally have no control) and the micro (institution-internal decisions, which the teacher should be in a position to influence). For instance, broad policies on language in education determine the languages that can and cannot be learned in schools. On the other hand, rules and regulations, certification, examinations, curricula, the physical and social organization of the school and classroom practices set broad constraints on content and methods of language learning. In Japan many teachers are worried about these constraints and they fall into two basic categories, those who do not take the kinds of independent action that we associate autonomy, and those who have demonstrated the capacity and freedom for self-direction. Teachers’ freedom to be self-directed is inevitably affected by the extent to which their actions are controlled by others. In order to be free from others, teachers have to be able to act autonomously.

3. Method

3.1. Purpose and research question

We wanted to know what the informants thought of as their rewards and challenges and what they were hoping for in their teaching situations. We were especially interested in investigating factors leading to their job satisfaction in their ELT contexts, and in finding common features and variables in

their responses. Moreover, we needed to consider some implications for innovation in ELT and in-service teacher education.

The research question was: How do the informants feel about their present teaching situations?

3.2. Informants

We could find four informants who showed interest in our research study. They were public upper secondary school teachers that we personally knew well: *Ichiro*, *Sayuri*, *Michiko*, and *Ayako* (pseudonyms). As a pre-interview, we asked them about their biological and teaching background before we actually began each interview session. The informants were in their thirties and had been teaching English in different schools in Akita-ken. Ichiro and Michiko each had eleven years of teaching experience, while Sayuri and Ayako had eight and fifteen years respectively. They all taught in a variety of teaching contexts in the state school system.

Ichiro's school was ranked as one of the lowest-level schools in the district, though he used to teach at a fairly entrance-exam-oriented school. Most of his students were from working class families. They would like to find jobs immediately after graduation and their motivation for learning English was quite low. Apart from several students who would like to study English for university entrance exams or who were fond of learning English, most of them claimed to study English in order to complete school education.

In contrast, Michiko was teaching at one of the most prestigious schools in the prefecture. Almost every student would like to pursue higher education after graduation. Student motivation was generally high, although the primary motivation for learning English was instrumental; that is, students needed to study English for university entrance examinations, and the school also provided a curriculum for preparing for them. Michiko had been teaching English in three typical entrance-exam-oriented schools.

The third informant, Sayuri, was teaching at a girl's upper secondary school. She had taught in both entrance-exam-oriented and vocational schools before she was transferred in her eighth year of teaching. Her school was ranked as neither entrance-exam-oriented nor vocational. Some students would like to study English in order to get higher education, but the others' primary motivation for learning English was to complete school education. The school itself was indecisive about what educational goals it should provide for students; whether it should emphasize an entrance-exam-oriented curriculum or a general curriculum.

The fourth informant, Ayako, was teaching at a girl's upper secondary school with a long history and tradition. She had taught in two different girl's high schools for a total of thirteen years. Her present school was a fairly entrance-exam-oriented school, where English courses were designed mainly for providing test skills for university entrance examinations.

3.3. Materials

We designed interviews (see Appendix) to listen to teachers' voices by modeling the research conducted by Doyle and Kim (1999), whose qualitative investigation of teachers from two different cultures with different social, political beliefs was also based on interviews. Our study was a slightly

modified version of their study. This type of semi-structured interview might have the advantage of enabling the interviewee's as well as interviewer's perspective to inform the research agenda, and therefore to give rise to a more equal balance in the research relationship. In order to capture in detail naturalistic interactions and verbatim utterances, we audio-recorded the interviews and partially transcribed for analysis. During the interview we took notes and made use of them as qualitative data.

3.4. Procedures

We employed a qualitative approach to data collection and carried out one short interview with each informant individually in 2004. The purpose of the interviews was to listen to informants' feelings and ideas about being an EFL teacher in their teaching contexts. We intended to elicit answers that questionnaires such as a likert scale questionnaire would not be able to provide.

Each interview session lasted about thirty to forty minutes depending on the informants. Due to the informants' busy schedule and places where they live, we were not able to have an opportunity to have another face-to-face interview, but instead we told them that they could reach us by e-mail or phone if they wanted to add or they had to say more. Each session covered six open-ended questions and was conducted in Japanese in order to solicit informants' feelings and ideas about a) intrinsic motivation, b) factors leading to satisfaction and dissatisfaction, and c) mandated curricula and teacher development. We organized six questions into these three categories .

Because the questions were fairly general in scope, we also asked follow-up questions to solicit further information. We regularly restated or paraphrased the comments which the informants made in order to make sure that our interpretation was consistent with what they had said. We audio-recorded the interviews with an IC recorder after receiving permission from each informant and then partially transcribed the interviews for analysis after we listened to each interview four to five times.

We did not transcribe the entire interviews word by word, but we selected important parts, such as words or expressions which were used or repeated by the informants, and which seemed to be crucial for our research. We took notes during the interview sessions and wrote down key words and memorable expressions. We also noted comments about facial expressions to remember later what was going on during the interview sessions.

To make a more relaxed and comfortable atmosphere, we let the informants choose the place of the interview. We told them that our role was mainly to listen to their opinions and feelings objectively without giving any personal opinions of agreement or disagreement. We confirmed that informant privacy was protected, and names were changed and identities disguised. We told the informants that the goal of the research was to shed a light on the teaching situations in Japan.

4. Results and Discussion

We grouped the informants' answers according to three salient features which we found, and these three were also grouped into six sub-categories: external pressure (government policy, required textbooks, working conditions); internal reward (student feedback); and professional development (gap, social recognition).

4.1. External pressure

4.1.1. Government policy

The teachers working in both entrance-exam-oriented and vocational schools seemed to feel pressure from the policies and expectations given by administrative bodies, including the MEXT, the local board of education, and the local school administration. In the interviews, all the informants made negative comments on the recent ongoing government policies. For example, Ichiro mentioned that being an English teacher was “tough” because expectations were always high. Ichiro continued:

English teachers are always expected to try and employ something new and up-to-date teaching methodology in teaching practice. Traditional teaching styles are not well accepted. They expect us to try new teaching styles and new technology such as using computers in the class. (Ichiro)

Ichiro’s comment above implies that overwhelming expectations mentally bound him. Ichiro also claimed to feel intimidated in his role as an EFL teacher.

Ayako and Michiko had similar views to Ichiro about the policies and reform implemented by the government. For example, Ayako referred to the ongoing action plan administered by the MEXT to cultivate “Japanese with English ability” (2003) in terms of diversity:

Passing the required English proficiency exam doesn’t necessarily mean you are able to speak English. I do not understand this requirement, and proficiency tests should not be forced on every single learner. (Ayako)

Ayako looked frustrated and did not believe that the reform was worthwhile. She might be upset because she did not fully agree with the policy. Similarly, Michiko showed frustration in the interview saying that the action plan was “meaningless” and that the abstract goal setting was “unrealistic.” Michiko mentioned that a gap existed between the concrete reality of schools and the goals set by the government.

The informants also thought that they were suffering from the pressure and unrealistic goals pushed by the government. As a result, the informants claimed to feel stress in the dilemma between the unattainable goals and the day to day reality which they faced in the classroom. They claimed that they were less effective in teaching situations where their beliefs or philosophy in teaching were not respected and supported. Morale was eventually affected because the informants claimed to be forced to do something that they did not want or did not believe right to do. They seemed to be forced in a deadlock.

4.1.2. Required textbooks

Interviews indicated that the required textbooks affected the informants’ feelings of autonomy. The textbooks imposed limitations on teaching, and as a result, the informants felt less freedom in their own practice. The required textbooks seemed to restrict their competence in the classroom and seemed to cause frustration. Three of the four informants said that the required textbooks made them feel controlled. For example, Ayako showed her dissatisfaction with the current teaching situation as follows:

My current school is entrance-exam-oriented, so my situation does not allow me freedom to try out things I really want to do. (Ayako)

Ayako claimed that she was not satisfied with her current teaching situation where she felt to be controlled, largely because she was expected to use the required textbook and had to ignore her students' interests and wishes. Ayako sought more freedom in her teaching. No commitment to the textbook selection seemed to cause her considerable dissatisfaction.

Sayuri also shared her dissatisfaction with the requirement of using an authorized textbook. She claimed that she could have control neither over her choice of textbooks nor over her teaching style. She looked sad and upset. Sayuri resented having to teach in this controlled context.

The informants' desire for more freedom in choosing teaching materials was clear from the comments when they talked about their most satisfying experience in teaching practice. For example, Ayako specified her first teaching experience as being "ideal", comparing with her current situation:

I could try out freely anything I wanted to in the classroom. I was allowed to create my own teaching style at that school. It was challenging enough for me. (Ayako)

Ayako claimed to be satisfied and happy when she was in the ELT context where she had freedom to try out what she wanted to do without worrying about the requirement of using an authorized textbook. She wanted to be more creative in her own way without being bound by the authorized textbook in the classroom.

As for teachers' freedom in teaching, Sayuri also shared her experience. She recalled her first year as most satisfying because she had freedom to try anything that she wanted in the classroom. In particular, Sayuri mentioned that various activities based on her original ideas were well accepted by her students. Although Sayuri's original activities were not directly relevant to the authorized textbook which she was required to use, she felt that her students enjoyed the activities. This encouraged her because she was able to feel that her expectations and the student's cognitive level and interest actually matched well. Sayuri further commented:

If teachers could notice their students' needs and interests, and if they could provide lessons that draw their student's interests, the students would at least get interested in English and try to study it, even if they are not always high academic performers. (Sayuri)

Sayuri's comment above suggests that the authorized textbook did not often meet her students' cognitive levels or interests. She remarked that her motivation to teach was seriously diminished when her students did not show any interests or efforts in the classroom.

In the learner-centered communicative classroom, teaching materials need to be carefully matched to the skills, abilities, goals, backgrounds, and interests of learners. It may be teachers who know their students' characteristics best. In the situation where a teacher cannot promote his/her self-directed professional development, and where his/her action is controlled by others, he/she will face a dilemma and feel frustrated.

4.1.3. Working conditions

The interviews told us that the informants were seriously overloaded and even at times exhausted. Three out of the four informants did not think that they had enough time for class preparation available within working hours. The informants seemed overwhelmed with too many responsibilities related to school administration, homeroom and club activity duties, which took away many evenings and weekends. In addition, the informants who worked in entrance-exam-oriented schools often had to give extra English classes to their students after school on the weekends and even during the vacations. For example, Ichiro claimed that he thought 70-80% of his workload was taken up by homeroom, administrative, and coaching duties. Consequently, class preparation became the last thing that he did, often outside school working hours. The same situation applied to the other informants as well. For example, Sayuri was in charge of a club activity and often had to stay late at school. During the day, she was often busy with meetings and had a good deal of work. Thus, she had little time for class preparation during working hours. Sayuri claimed that she regularly prepared for class after she returned home around seven and the worst cases at eight or nine at night.

The rest of the informants were in a similar situation. Class preparation was the last thing to do, and they brought work back home to prepare for the next day. In other words, the teachers felt pushed for time. Michiko remarked:

Preparation for each lesson is really hard and time consuming. I wish I had more time to examine the textbook and prepare for a better class. By the time I get home, I am just both mentally and physically exhausted. (Michiko)

Although the informants needed more time, the school schedule did not provide enough within working hours and preparation was relegated to an overtime job. Ayako's description clearly portrays the working situation which the teachers faced:

Nobody really seems to understand how hard it is to be an English teacher. English is different from other subject areas, such as history and science. English text books change every year and topics covered in the text book change every year along with that. We can't recycle the same teaching materials for the following year. English teachers can't store the materials they made with so much effort and energy or even update and improve materials to use in the new academic year because of this reason. Personally I think there should be some common topics or stories that all upper secondary school students are expected to read, such as *Rashomon* covered in almost all Japanese literature textbooks. Schools do not understand this unique situation. (Ayako)

The informants seemed to compare themselves with teachers in other subject areas. They felt particularly forced to keep themselves updated on what was going on in the world—politically, economically, socially, historically and culturally along with their own language skills. In this sense, for the informants, being a language teacher was unique and different from teachers of other subjects.

4.2. Internal reward

4.2.1. Student feedback

The interviews revealed that even though the informants were under a variety of external pressure and felt exhausted, they still liked teaching and were committed to the job. Three out of the four participants stated repeatedly that helping students was “rewarding.” For instance, Ichiro claimed that he preferred helping his student’s development and personal growth as a human being through interaction with them both inside and outside the classroom. It seems that their internal desire to help them to develop their autonomy in EFL learning was strongly connected to being a teacher, and that the desire was accelerated by experiencing feelings of reward based on their students’ positive feedback. The informants strongly agreed that helping student’s personal growth through teaching practice was very important. Teachers could affect students through English.

Michiko regarded her first teaching experience as “fun” and “rewarding.” She found teaching particularly rewarding when her students made serious efforts and were committed to learning. She claimed that her hard work paid off when she could actually observe her students’ progress. Michiko may be motivated to work harder to see her students’ change and development. Receiving “positive feedback”, a feeling of appreciation from students perhaps gave her confidence in what she was doing and increased her self-esteem. As a result, she could find her teaching “rewarding”, and at the same time she was encouraged and motivated to work harder to help students to learn more effectively.

Classroom practice could often give the informants opportunities to try out their own beliefs. Preparation for each lesson might be hard and time consuming for Michiko, but she claimed that her hard work and efforts paid off when she saw her students showing interest and appreciation. She continued:

I found teaching fun when I got positive feedback from the students after I actually tried out my own ideas in the classroom. The more creative I can be, the more positive feedback I can get....
(Michiko)

The informants also wanted to make sure that their practice was effective for their students to make positive changes. Actually observing the effectiveness of teachers’ belief could play an important role in motivation. Ayako found teaching rewarding when she saw her students work hard. She thought that her students were “enthusiastic enough and interested in learning English.” They “enjoyed learning and tried hard”, though many of them were not necessarily high performers in the classroom. Ayako was happy when she could actually feel that what she was doing was accepted by her students. She mentioned that on the whole she enjoyed herself at school. She claimed that she felt fresh everyday thanks to her students. Positive feedback from her students could perhaps be a major factor for her to continue as an EFL teacher.

Sayuri, too, claimed to feel that being a teacher was “rewarding” when she observed her students trying to communicate with native speakers of English using English expressions that she had taught. Sayuri was also impressed when she happened to see some of her students practicing English outside the classroom. Her students’ hard work surprised her and also made her think what she was doing was meaningful.

The four informants commonly remarked that the most satisfying moment in their teaching experience was when their students made good efforts and positive changes. This gave the informants confidence. Ichiro especially emphasized that he chose teaching as his profession because the job might be different from most businesses which would like to seek short term benefits visible and observable. On the other hand, he claimed that an educator might seek inner, invisible growth and change in his/her students on a longer perspective. The desire to develop their student's personal growth through interaction both inside and outside the classroom could perhaps have a profound effect on the motivation, satisfaction, and well-being of the four informants.

4.3. Professional development

4.3.1. Gap

Data analysis of the interviews showed that the informants hoped for professional development, even though they were all exhausted by external pressures. However, all of them claimed that there were huge gaps between what they could expect, and what was actually needed for teacher development, such as in-service training and conferences at prefectural/national level.

The four informants claimed that various in-service training services provided by the board of education at local level were not helpful for improving English skills or everyday teaching. They expressed strong opinions about the in-service trainings. They referred to in-service education as “worthless” and a “waste of time” because the demonstration classes that they observed were usually not “authentic” or “realistic”. They could apply nothing from the demonstration classes to their own everyday teaching. For example, Michiko remarked:

I can apply nothing from those trainings to my teaching. I wish we had more practical trainings.

The demonstration classes I saw were beyond the reality I face in everyday situations. (Michiko)

The informants shared the view that the demonstration classes were almost always like a “show”. The students in the demonstrations were too good, which was not authentic. The teachers seemed to want more realistic and practical training that would be helpful for everyday practice and teacher development. Judging from their comments, the board of education designed various programs to reform the education curriculum and to improve teachers' skills. However, the effect was not practical and only added to the sense of teacher frustration.

4.3.2. Social recognition

In the interviews, the informants often claimed that they needed time-off for professional development, which was what they truly wanted. They remarked that they already felt buried under so much work by the everyday routines at school, and that they could not put any real energy into the training provided. Nor could they change their regular teaching schedule to get free to attend teacher education programs. According to Ayako, Michiko, and Sayuri, the workload did not decrease, but rather increased, by taking part in in-service teacher education. Their situation might be too busy for them to allow for teacher development. What teachers really needed, they said, was time-off. Sayuri said, “I do not believe just one week intensive English training camp will make much difference.”

Instead, Sayuri wanted to have time to watch movies, read books, and travel abroad to enrich her own language proficiency and her experience as a teacher. Ichiro also remarked:

I want to learn with my students. What I really want and need is my own experience and discoveries that I can elaborate on and integrate into my own teaching. I want to travel but no vacation is foreseeable at the moment. (Ichiro)

Ichiro's remark above reflects the low recognition for EFL teachers. The Board of Education now requires teachers to go and put in hours in hot sweltering schools even during the summer vacation. Although what teachers really want is time-off to travel abroad and to enrich their own experience as a language teacher, their present situations do not allow them to take vacations unless under special circumstances, such as a government program approved for only a limited number of people selected by the government.

5. Conclusion and Pedagogical Implications

In this study we have investigated how the four Japanese upper secondary teachers feel about their ELT contexts. Our study has disclosed that there may be strong frustration and resentment among the informants due to various institutional constraints placed on them by the MEXT, the local board of education, and the local school administration. Requirements, unrealistic goals, or authorized textbooks seemed to limit the informants' freedom in their teaching practice. An extremely heavy load of required jobs, including home room and club coaching duties, prevented the informants from taking enough time for class preparation. Moreover, the enormous pressures may have deprived the teachers not only of freedom of action but also what they needed to teach learners. In other words, the informants were working in the controlled contexts where they had little freedom to perform according to their teaching beliefs. The informants seemed to be about to burn out.

Here, we need to recognize that the interviews we conducted this time have a limitation: we only examined the four informants' feelings and ideas about their ELT contexts. Although we can understand their situation through our teaching experience in upper secondary schools in the same prefecture, it is dangerous for us to generalize the results of data analysis. Doing a more wide scope of a bottom-up level of survey with individual teachers could help us to disclose more precise situations of ELT settings in Japan.

In order to improve the present ELT situations, policy makers are expected to recognize that EFL teachers are eternal learners of English who need time and efforts so that they can develop their own communicative competence, and that they are teacher-learners who have to learn how to teach and how to develop their own professional competence and autonomy. These unique features of being an EFL teacher is too often neglected. Teachers themselves have to be intrinsically motivated learners and teachers of English, and teachers who themselves love learning how to learn could be most convincing and effective in encouraging their students to be good learners of English. These teachers could move toward the ultimate goal of EFL education; that is, developing communicative competence and learner autonomy.

We were surprised that although the informants felt strong frustration about the various external political pressures and dilemmas faced every day at school, they did not want to give up teaching. They liked working with students and thought that being a teacher was rewarding. They had a strong desire for professional development and professional growth, although there was a significant gap between what the teachers needed for professional development and the training offered by the government. The informants held a wide variety of expectations for in-service training.

Regarding in-service teacher education for professional development, the term of teacher education refers to the sum of experiences and activities through which individual teachers learn to be good teachers. We would like to encourage the informants to understand the significance of learner/teacher autonomy and the effect of teacher education on professional development, which might have three aspects: professional knowledge and understanding, professional skills and abilities, and professional values and personal commitment.

The four informants need to be encouraged to be more autonomous and reflective practitioners. A reflective practitioner is a professional practitioner. The notion of “reflective practice” places as much emphasis on teachers’ own evaluations of their practice as on the planning and management skills into which such evaluations feed. Reflection is not just about self-improvement and self-development but also about understanding and questioning the contexts in which teaching and learning take place. One of the fundamental purposes of reflective practice is to improve the quality of teaching and learning in educational contexts. Critical reflection questions the means and ends of education, and needs to be a judicious blend of sensitive support and constructive challenge. The interdependence of reflective research and teaching is a foundation stone of EFL education.

The managers of EFL teacher education programs are expected to develop a thorough understanding and sensitivity to the culture of teachers’ institutions, to try to mould innovative programs to the realities of their ELT contexts, and to help teachers to promote their motivation, job satisfaction, professional competence, teacher autonomy, collegiality, and collaborative action research. Appropriate teacher education programs and ongoing support will be essential for EFL teachers in Japan.

References

- Benson, P. (2000). Autonomy as a learner’s and teachers’ right. In B. Sinclair, I. McGarath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. (pp. 111-117). Harlow: Longman.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Science*, 3, 147-154.
- Breen, M. P. & Mann, S. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 132-149). New York: Longman.
- Crookes, G (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach? *The Modern Language Journal*, 81, (1), 67-79.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In J.L. Bess (Ed), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 72-89). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Doyle, T., & Kim Y M. (1999). Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal*, 23 (2), 35-48.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grundy, P. (2004). Methodology and the pragmatics of English as an international language. *The Journal of Asia TEFL*, 1(1), 23-45.
- Hato, Y. (2005). Problems in top-down goal setting in second language education: A case study of the "Action Plan to Cultivate 'Japanese with English Abilities'" *JALT Journal*, 27(1), 33-52.
- Head, K., & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Heinemann.
- Henson, R.K. (2001) Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Invited Keynote address given at the annual meeting of the Educational Research Exchange, January 26, 2001. Retrieved February 10, 2002, from <http://www.des.emory.edu/mfp/>
- Kassabgy, O., Boraie, D., & Schmidt, R. (2001). Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. (Technical Report #23, pp.213-237). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), 175-182.
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Longman.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Ministry of Education, Culture, Sport, Science, & Technology. (2003) *Regarding the establishment of and action plan to cultivate "Japanese with English abilities."* Retrieved December 10, 2004, from <http://www.mext.go.jp/English/topics/03072801.htm>
- Ninomiya, A., & Okato, T. (1990). A critical analysis of job-satisfied teachers in Japan. *Comparative Education*, 26, 249-257.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, M.C. (1995) Work satisfaction, motivation and commitment in teaching English as a second language. Unpublished manuscript, University of Luton, UK. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404 850)
- Pennycook, A. (1990). *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman.
- Quality Teaching and Learning Staff. (2001). Understanding motivation & supporting teacher renewal. *Quality teaching and learning series*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Ryan, R.M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representation of Relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). "I love teaching but..." International patterns of teacher discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28). Retrieved February 10, 2002, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>
- Sheldon, K M., Elliot, A.J., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., & Sun, Z. (2001). Self-confidence and subjective well-being in four culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(2), March, 209-223.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tyler, W. R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix

QUESTIONNAIRE

Pre-interview

Please tell me about your teaching background and schools you have taught.
過去に勤務した学校と、英語教師になるまでの学歴について教えてください。

1. Intrinsic motivation

- 1) Why did you become a language teacher?
英語教師になろうと思ったきっかけは何ですか？

2. Factors leading satisfaction/dissatisfaction

- 1) What was the most satisfying moment in your teaching experience?
教師をしていて一番うれしかったことは何ですか。
- 2) What was the most dissatisfying moment in your teaching experience?
教師をしていて一番つらかったことは何ですか。

3. Mandated curricula and teacher development

- 1) How many responsibilities do you have outside the classroom and is your work-load appropriate?
校務分掌は何ですか。仕事の量は適切ですか？
- 2) Do you have enough preparation time?
教材研究の時間は十分取れますか。
- 3) Do you think in-service trainings offered are helpful for you?
研究会や研修は役に立っていますか。

複線型修辞構造—非演繹的修辞構造の可能性について—

Rhetorical Pluralism: On a Possibility of Writing in Non-Deductive Styles

SHIMIZU, Kenmei

Fukushima Medical University

Abstract

In English expository texts, the dominant paragraph structure is the deductive structure, whose topic sentence is placed first. However, the deductive paragraph structure became the mainstream in the late 19th century. Until then, the inductive paragraph structure, whose topic sentence is placed finally, was dominant.

Kaplan argued that logic is culture specific and, therefore, rhetorical structure based on logic is culture specific. English, he asserted, has a direct rhetorical structure, whereas Chinese has an indirect rhetorical structure. Hinds analyzed rhetorically the structures of Asian languages including Chinese and Japanese and argued their rhetorical structures called *chi-cheng-juan-he* and *ki-sho-ten-ketsu*, respectively, are quasi-inductive. The conclusion section of the quasi-inductive style, he maintains, presents a statement in indirect relation to its preceding statements; the topic sentence of the inductive style shows a logical conclusion inducted from its preceding statements.

Non-deductive expository texts are not highly evaluated and non-deductive articles are not accepted by prestigious journals. The writer proposes rhetorical pluralism in which writers can choose the most suitable rhetorical structure from the three rhetorical structures of deductive, inductive and modified *ki-sho-ten-ketsu*, whose rhetorical structure is *ki-sho-ketsu* with “*ten*,” another controversial part, deleted, but still maintains the Asian trait of presenting a topic initially.

Key words: rhetorical structure, deductive, inductive, modified *ki-sho-ten-ketu*

1. はじめに

今、英語のライティング・リーディングの教科書の内容は、日本国内で出版されているものも、英米で出版されているものも、余り大差はない。いわゆる説明・論説の文章(expository passage)のパラグラフ・レベルでの作文・解釈は、演繹的(deductive)な修辞構造によるべきである、というものである。

古代ギリシャ・ローマ時代以来、伝統的な欧米の修辞構造は演繹的なスタイルと帰納的

(inductive)なスタイルの二つであるが、教科書においても、一般読者向けの大衆雑誌から専門家向けの学術雑誌に至るまで、演繹的修辞構造が主流であり、帰納的修辞構造はほぼ存在しないと同様の扱いしか受けていないといっても言い過ぎではない状態である。

本論文では、英文の説明・論説テキストのパラグラフ・レベルでの修辞構造がほぼ演繹的修辞構造一辺倒であり、他の修辞構造を使うと文章としての評価が低かったり、専門誌などでは演繹的修辞構造以外の修辞構造で書かれた論文が受理されなかったりする演繹的修辞構造帝国主義を批判し、他の修辞構造との並立を許容するより健全な、複数の修辞構造から最適な修辞構造を選択できる複線型修辞構造を提案したい。

2. 直線的修辞構造

修辞学は一般的に、発想(invention)、配列(arrangement)、スタイル(style)、記憶(memory)、表現(delivery)の五つの分野からなるとされるが、本論でいう修辞構造は、テキスト、特にパラグラフ中の文の配列を意味する。

演繹的修辞構造のパラグラフでは、トピック・センテンスがパラグラフの冒頭に置かれる。トピック・センテンスでは、そのパラグラフのトピックとトピックについての書き手の主張が述べられ、その主張を支持する文が後続するのが典型的な配列である。サンプルパラグラフ(1)の冒頭の文がトピック・センテンスであり、さらに "In 1991 Hayes had something" がトピックを示し、"a moment of truth" が主張を示していると分析できる

(Rosenberg: 2007)。それ以降の文は、トピック・センテンスの内容をより具体的に述べている。

- (1) In 1991 Hayes had a moment of truth. He was driving a sprint car on a dirt track in Little Rock when the car flipped end over end. "I was trapped upside down, engine throttle stuck, fuel running all over the racetrack and me," Hayes recalls. "The accident didn't scare me, but the thought that I hadn't lived life to its full potential just ran chill bumps up and down my body." That night he vowed to complete the transition to womanhood. Hayes kept racing while he sought therapy and started hormone treatments, hiding his growing breasts under an Ace bandage and baggy T shirts.

この演繹的修辞構造のトピック・センテンスと後続する文の関係を直線的(direct)と捉え、他の言語グループの非直線的修辞構造と対照比較したのが Robert Kaplan(1966)である。対照修辞論の設立宣言となる Kaplan の論文 "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education" の中で英語の直線的なパラグラフ構造は直線で、中国語・韓国語などのオリエンタル諸言語のパラグラフ構造は渦を巻く曲線で、フランス語・スペイン語などのロマンス諸語のパラグラフ構造はジグザグな曲線で表現されている。

トピック・センテンスとそれを支持する文が直接に結び付けられているという演繹的修辞構造に対して、帰納的修辞構造においても具体的な例から一般的な結論が直接導かれるという意味において、帰納的修辞構造も直線で表される修辞構造ではある。

Kaplan は、「論理はユニヴァーサルなものではなく、各文化固有のものであり、従って、論理に基礎を置く修辞構造もユニヴァーサルなものではなく各文化に固有のものである」とし、演繹的修辞構造を英語に固有な修辞構造としながらも、帰納的修辞構造にも直線的な修辞構造として言及している。

3. 帰納的修辭構造から演繹的修辭構造へ

冒頭に一文字分スペースを空けてパラグラフの始まり(indentation/indention)とし、パラグラフ内の全ての文が冒頭のトピック・センテンスで示されたメイン・アイデアに関連した文であるという有機的パラグラフ(organic paragraph)は、スコットランドの心理学者・修辭学者であるAlexander Bainにより唱えられたとされている(Rodgers: 1965)。現在のパラグラフは17世紀に始まったが、Bain以前にパラグラフ理論を唱える者はいなかったと言われている。

Hays(2003)、Connors(1997)、Berlin(1984)等によると、Bainの有機的パラグラフは南北戦争後のアメリカに急速に広まった。当時アメリカの大学は、それまでのエリート養成機関としての性格を急速に変えつつあった。聖職者・政治家の養成期間であった大学に、多くの中流階級予備軍の学生が入学し、その中には多くの女性も含まれていた。

聖職者・政治家に典型的に示されるように、相手を説得し、信仰・政治理念を受け入れさすには、帰納的修辭構造がより適している。南北戦争以前のアメリカの大学では、古代・中世以来の伝統である雄弁術(oratory)が依然として隆盛であり、雄弁術で相手を説得する技術を習得するのが当時の大学教育の主要な目標であり、当然帰納的修辭構造が主流であったとされる。

しかし、ギリシャ・ラテン語の素養に乏しく、聖職者・政治家を目指さず、企業への就職を目指す学生に対して、事実を事実として効率的に情報提供し、説明するのに、帰納的修辭構造よりは演繹的修辭構造が適したと言える。

他方、南北戦争以前から女子学生は存在したが、伝統的に雄弁術は教授されず、南北戦争後に増えた女子学生にも雄弁術は教授されなかった。公衆の面前で議論を戦わすのに女性は元来向いていないとされ、女性には英作文(composition)が教授された。

男子大学生の質の変化、女子大学生の増加による大学教育の質の変化以外に、産業革命後の工業の発展により、大量生産が可能になり、筆記用具・紙がより身近なものになったことも、アメリカの大学教育における雄弁術(oratory)から英作文(composition)への流れを加速したという指摘もある(Wright & Halloran:2001)。

4. 演繹的修辭構造の実際

大学教育においてと同様に、学会誌を中心とするアカデミックな世界全般においても演繹的修辭構造が主流となり、英語のテキストは「演繹的修辭構造の檻の中に閉じ込められて」しまっている(Rodgers: 1965)。しかし、実際にどの程度演繹的修辭構造が一般化しているのかを調査した研究の中には、典型的な演繹的修辭構造を持たないパラグラフも少なからず存在するという報告もある。

R. Braddock (1975)は、*The Atlantic*, *The New Yorker* 等、アメリカの4誌の25の記事の889パラグラフのトピック・センテンスを、simple topic sentence, delayed-completion topic sentence, assembled topic sentence, delayed topic sentenceの4種類に分類した結果、明示的に示された1つの文がトピック・センテンスである simple topic sentence は全体の45%であり、それに複数の文にトピック・センテンスが分散している delayed-completion topic sentence を加えても、全体の55%のパラグラフにしか、明示的にトピック・センテンスが示されておらず、simple topic sentence がパラグラフの冒頭で明示されているのは133%であり、プロの作家のエッセイでは、Bain流のトピック・センテンスをパラグラフの冒頭に置くのが一般的であるとは言えないとしている。

D. Harris (1990)は、パラグラフ冒頭の文がどのような機能をはたしているかを調べ、Bain 流の演繹的パラグラフの普及度を調査した。大学 1 年生を対象にした理科系 4 科目（生物、地理、化学、物理）のアメリカで出版された代表的な教科書の 100 パラグラフの冒頭の文の機能を五つに分類し、53%の文がパラグラフのトピック・センテンスであり、当該パラグラフを統括（organize）しているとし、41%の文は単独ではなくパラグラフ中の他の文と共にパラグラフを統括していると報告している。

Harris は更に、同じ手法でアメリカで出版された同じ分野の専門誌（journal）の 100 のパラグラフを対象に調査し、教科書のパラグラフ冒頭文とほぼ同じ傾向を報告している。

P. Popken (1987) は、「最も権威ある」専門誌に掲載された 7 分野（生化学、土木工学、歴史、文学、物理、心理学、社会学）の研究論文の 1,477 パラグラフを対象に調査し、78%のパラグラフはトピック・センテンスを明示的に示すと報告している。しかし、Popken は、一つのパラグラフを支配するトピック・センテンスを”minor topic sentence”，複数のパラグラフを支配（cover）するトピック・センテンスを”major topic sentence”とし、”major topic sentence”の支配下にあるために自身の”minor topic sentence”を持たないパラグラフもトピック・センテンスを持つパラグラフとしている。

Popken は、特に Braddock の研究に対する反論として自らの研究を行ったとしているが、単文のトピック・センテンスに限定すれば全パラグラフの 54%がトピック・センテンスを示しているとしており、Harris の研究も含めて、単独の文がトピック・センテンスとして明示的に示されているのが説明・論説文のパラグラフ構造の原則であるとは言えない。

5. 帰納的パラグラフ

直線的な修辞構造を持つとされる帰納的パラグラフの具体例は容易には見つからない。国内外で出版されている composition/reading の教科書では、帰納的修辞構造は全くふれられていないか、おざなりの説明のみで具体例が挙げられていることもほとんどない。

次の二つのパラグラフは、writing に関する web site で見つけた帰納的パラグラフのサンプルである(Rochester Institute of Technology: 2006)。

(2) Tracy, a quality control supervisor in an electronics company, opened a department meeting with these words: “Good morning, Gang. I have some good news and some bad news. The good news is that you will be getting an extra week of vacation next month. (Cheers from the group.) And, the bad news is that it will be without pay.” (Sighs and laughter from the group.) Whether or not you laugh at Tracy’s remarks, she is exhibiting a trait that is considered important for a leader. Humor serves such functions in the workplace as relieving tension, relieving boredom, and defusing hostility.

(3) Some psychologists think that when memory reaches storage in Long-term Memory, it must be left undisturbed for a short period of time before it becomes permanent. It is analogous to writing your name in wet cement; once the cement has dried, the information (your name) is permanently there. However, while the cement is still wet, the information can be wiped out (the mason comes and smoothes the cement deleting your name). This process of a certain period of time passing before information is permanently locked into Long Term Memory has been labeled “consolidation.”

サンプルパラグラフ(2)、(3)では、最後の文で、それぞれ先行する文で示された具体的説明をまとめたより一般的な説明がトピック・センテンスとして与えられている。

上記のように、帰納的パラグラフでは、具体例・具体的記述が先行し、最後に一般的な説明が示される。従って、演繹的パラグラフのトピック・センテンスで示されるパラグラフのトピックは、明示的にはパラグラフの最後のトピック・センテンスまで示されることはないことになる。

6. 起承転結

J. Hinds (1990) は、英語以外の言語で書かれた文章が英語的でない修辞構造を持つと、英語話者は「統括性(まとめ)がない(incoherent)」、「修辞構造がない (disorganized)」などと非論理的であると切り捨てるが、それぞれの言語は独自の修辞構造・論理を持っていると主張している。英語話者は演繹的修辞構造を持たない文章には帰納的修辞構造を当て嵌めて理解しようとし、演繹/帰納の二分法でしか考えることができないのである。

日本語、コリア語、中国語は表面的には帰納的修辞構造を持つとも考えられるが、結論と先行するテキストの関係は帰納的修辞構造のそれとは異なる、と Hinds は指摘する。

帰納的修辞構造の結論では、先行するテキストの内容をまとめたり、先行するテキストの内容から導かれる結論を提示したり、先行するテキストの内容を評価するが、東アジアの言語では結論として、先行するテキストの内容と直接関係のない文が提示される。Hinds はこの修辞構造を擬似修辞構造 (quasi-inductiveness) と名付ける。

すなわち、起承転結型修辞構造では、「結」は、帰納的修辞構造の「結論」ではなく、「起」で示されたトピックと間接的にしか関係のない観察であったり、問題提起であることが多く、起承転結を帰納的修辞構造と一概に決め付けることはできない。Hinds の起承転結の解釈をめぐっては、「天声人声」という特殊なテキストの特徴の拡大解釈であるという批判もあるが (Kubota:1997)、一般的に帰納的であるとされる日本語のテキストのより正確な特徴づけとして興味深い。

さらに、David Cahill (2003) は、中国・日本では起承転結の「転」が一義的にその機能が決められておらず、「承」で展開されたトピックをさらに敷衍 (amplify) する機能をもっていると解釈されたり、「承」とはまったく異なった視点からトピックを論じる機能を持っていると解釈されることもあるとしている。

ただし、起承転結型修辞構造は伝統的な修辞構造として存在はするが、最早主流の位置にあるとは言えない。佐久間 (2003) は、形式段落、意味段落とも異なる内容上のまとまりを基準にした「文段」(市川:1978) の概念を援用し現代日本語の説明・論説のテキストを分析している。それによると、英語のトピック・センテンスにはほぼ対応する中心文がトピック・センテンスほど示される位置が一定していない傾向はあるが、演繹的な修辞構造が大半であり、伝統的な起承転結に従った文段が主流であるとは言えないことが分かる。又、木下 (1981) は、理科系の論文を演繹的修辞構造で書くことを強く薦めており、この傾向は理科系の論文以外の説明・論説のテキスト全体に拡がりつつあると言える。

7. 批判的対照修辞論 (critical contrastive rhetoric)

Kaplan の対照修辞論に対して、その英語中心の規範主義を批判する反・対照修辞論とも言うべき批判的対照修辞論がある。R. Kubota (1997,1999, 2001) は、一連の論文で、英語の修辞構

造を唯一の基準とし、英語以外の言語の修辞構造を規準から外れたものとして排除する対照修辞論の英語中心主義を批判している。Kubota は、対照修辞論は英語の修辞構造をステレオ・タイプのままに直接的・演繹的・論理的と規定し、日本語のそれを非直接的・帰納的・非直線的と規定することにより、第二言語・外国語としての英語の学習者に母語の固有な修辞構造を捨てさせ、英語の修辞構造を強要しているとして、対照修辞論の姿勢に反対を表明している。

批判対照修辞論は、対照修辞論を植民地主義 (colonialism) 的であると批判する。植民地の宗主国が植民地の文化・言語を劣ったものとみなし宗主国の文化・言語を植民地住民に押し付けたように、英語の修辞構造は英語を母語としない者に唯一の規範的な修辞構造として押し付けられているのではないか。

英語と英語以外の諸言語は対等であるべきであり、英語の修辞構造も英語以外の言語固有の修辞構造と対等であるべきであるという批判的対照修辞論は、当然一言語・一修辞構造による支配を拒否し、複数の言語・修辞構造の並立を理想として掲げる。

8. 複線型修辞構造

英語の説明・論説のテキストでは、演繹的パラグラフ構造が主流であり、日本語においても、演繹的修辞構造の認知度が徐々に高くなってきている。しかし、どのような修辞構造が主流であるかは文化・時代により様々であることは、本論で見えてきたとおりである。

英語における演繹的修辞構造と帰納的修辞構造、東アジアにおける起承転結は、文化・時代は異なるが、それぞれ主流の修辞構造であったり、現在も主流の修辞構造であり続けている。英語を第二言語あるいは外国語としている者にとって、英語で文章を書く時に、母語で主流の修辞構造を持ち込めば否定的な評価を得ることになる。しかし、英語という言語に、演繹的修辞構造と帰納的修辞構造以外の修辞構造を拒否する固有の特性がない限り、書き手が、母語の修辞構造を含む、最適と考える修辞構造を使え、それが受け入れられことが理想である。

演繹的修辞構造で書かれた文章が、他の修辞構造で書かれた文章と比較して全てのコミュニケーションの目的に対して最適の文章であるとは科学的に証明されていないし、証明することは不可能であろう。助成金などの申請のための文章 (grant proposal) (Connors:2002) や、学会発表応募の文章 (conference proposal) (Swales & Feak:2000) において、最も重要な主張を冒頭に持つてくるには合理的な理由はあると考えられるが、結論に至る帰納の過程をより重視したり、トピックを冒頭に示すことにより、まず読み手の注意を喚起することを重視したい時には、演繹的修辞構造を最適な修辞構造とする合理的な根拠はない。

科学哲学者である T. Kuhn (1970) は、語の活用変化表を意味する「パラダイム (paradigm)」を「一般的に認められた科学的業績で、一時期の間、専門家に対して問い方や答え方のモデルをあたえるもの」という意味で使い、科学の普遍性を批判し、科学的真理なるものの相対性を主張した。演繹的パラグラフは科学の一分野ではないが、その在り方は、Kuhn の言うパラダイムと似ているのではないだろうか。純粹に客観的であるとされる科学者が、演繹的パラグラフが科学的に他の修辞構造よりも優れているかどうかに関わらず、英語で論文を書く際に圧倒的に演繹的修辞構造を選択している。他の修辞構造を選択しないのは演繹的修辞構造が論文を書く際のモデルであり、基準となっているモデルからはみ出すことは、権威ある専門誌に論文が掲載されないことを意味し、現代科学という枠組みからはみ出すことを意味していることにならないか。

Kuhn が指摘しているように、一つのパラダイムを打ち破り別のパラダイムに移行すること、すなわちパラダイム・チェンジは革命である。主流の修辞構造の独占に異議を唱え、複数の修辞

構造の並立が認められることは容易には実現できないであろう。しかし、英語以外の言語の固有性を評価し、複数の修辞構造の中から一番適切な修辞構造を書き手が選択できる状況は、一つの修辞構造が基準となり、それ以外の修辞構造を使うとそのことだけが理由で表現された文章が低い評価を受ける状況よりはより健全であることは万人の認めるところであろう。

9. 修正起承転結型修辞構造

演繹的修辞構造と帰納的修辞構造は、現在主流であるかどうかを別にして、既に確立された修辞構造である。その起源は古代ギリシャであっても、どの言語においても普遍的に使われている修辞構造である。しかし、この二つの修辞構造に、東アジア伝統の起承転結型修辞構造を選択可能な修辞構造として付け加えることは、欧米偏重を正す上でも意義のあることだと考えられる。

しかし、本論でも見たように、起承転結型修辞構造は、「転」と「結」が一義的に機能を限定できず、特に芸術性を求めない説明・論説テキストにおいては東アジアを越えた普遍性を得ることが難しい修辞構造とされている。そこで、起承転結型修辞構造が演繹型修辞構造・帰納的修辞構造と並んで広く受け入れられるには、「転」と「結」を修正する必要があるが出てくる。

「転」が問題とされるのは「起」・「承」の流れが「転」で断たれるためであり、Kaplanが「オリエンタル」な言語の修辞構造を「直線的」ではないとした主な要因である。「転」により生み出された不安定は最終的には「結」で解決されることが多く、そこが書き手の筆力の見せ所ではあるが、情報の伝達を主とする説明・論説テキストにおいてはむしろ「転」を削除することにより論理の流れを断つことなく、論理の流れをより見易くすることの方が望ましいと言える。

Hinds (1990) は起承転結型修辞構造における「結」と先行する部分の関係が帰納的修辞構造とは異なるとし、擬似帰納的修辞構造と名付けたが、「起」・「承」の後に、論理の流れを一般論としてまとめる「結」を設けることにより帰納的修辞構造に近づけることができる。

修正後の「起承結」と帰納的修辞構造との違いは冒頭のトピック提示の有無だけになる。典型的な帰納的修辞構造では、具体例が列挙され、最後に具体例の一般化としての結論がトピック・センテンスとして提示される。典型的な演繹的修辞構造ではパラグラフのトピックとそのトピックに対する書き手の主張がトピック・センテンスとして一文でパラグラフ冒頭に提示される。サンプルパラグラフ(3')は、サンプルパラグラフ(3)を修正起承転結型修辞構造に書き換えたものであり、冒頭にパラグラフのトピックを示す文が付け加えられている。

(3') Humor serves some functions in a workplace. Tracy, a quality control supervisor in an electronics company, opened a department meeting with these words: “Good morning, Gang. I have some good news and some bad news. The good news is that you will be getting an extra week of vacation next month. (Cheers from the group.) And, the bad news is that it will be without pay.” (Sighs and laughter from the group.) Whether or not you laugh at Tracy’s remarks, she is exhibiting a trait that is considered important for a leader. Humor serves such functions in the workplace as relieving tension, relieving boredom, and defusing hostility.

演繹的修辞構造のトピック・センテンスと異なり、「起承転結」の「起」はトピックの提示であり、書き手の主張は示されない。書き手の主張は「結」で示される。トピックを先ず提示するという修辞構造は、日本人には非常に自然であり、演繹的修辞構造に対して違和感を感じるのは、先ずトピック・センテンスによりトピックばかりではなく書き手の主張をも提示する点である。

パソコン・携帯電話による電子メールはすでに定着し、ごく日常的なコミュニケーションの手段となり、“Re” というアルファベットでメールのトピックを表示する様式も定着していると言えるであろう。最初にトピックを提示するという修辞構造に一致する表現であり、我々日本人には何の抵抗もないが、電子メールのフォーマットとして世界的に採用されていることを考えれば、トピックの提示を冒頭に示す修辞構造が世界的に受け入れられる可能性は高い。

10. おわりに

日本人の大半は外国語として英語を学び、その中の少数の者はスピーチ・論文などの形で英語で発信する機会に恵まれる。その際に、文法を超えて、どのようなテキストの修辞構造に従うべきかを考える者はさらに少数であろう。その時の手立てとなるのは、一番標準的な修辞構造であり、説明・論説の文章では演繹的修辞構造である。現在の日本の英語教育の現場で修辞構造に時間が割かれるのは大学においてであろうが、教科書の内容から推測する限り演繹的修辞構造が標準的な修辞構造として規範的に教授されていることになる。

大学の英語教師としては、標準的な修辞構造である演繹的修辞構造を教えることはもちろんだが、帰納的修辞構造についても、起承転結型修辞構造についても、修正起承転結型修辞構造についても教授しなければならないと思う。古代ギリシャ・ローマから伝わる演繹的及び帰納的修辞構造、東アジア伝統の起承転結型修辞構造、よりグローバルに普及させるべく修正した修正起承転結型修辞構造、それぞれの修辞構造は特異な論理の流れを表現し、その中から書き手が最適と判断した修辞構造を選択できる状況が理想的な姿であることには異論はないであろう。英語の説明・論説のテキストは演繹的修辞構造で書かれなければならない必然的な理由はない。現在は、演繹的修辞構造以外の修辞構造で書かれた英語のテキストが積極的に評価される状況ではないが、英語の文章を発信する可能性を持つ学生たちに、英語の文章を複数の修辞構造で表現することもできることを理想として示すことは、ボトム・アップに保守的な状況を改める最初のステップとして意義あることではないであろうか。

- * 本稿は、JACET 東北支部大会（2007年6月9日）で発表した「複線型修辞構造について」、及び第9回日本医学英語教育学会（2006年7月16日）で発表した“A Third Type of Paragraph”の内容に加筆・修正をしたものであり、両発表に対してコメントをいただいた方々に謝意を表します。

引用文献

- Berlin, J. A. (1894). *Writing instruction in nineteenth-century American colleges*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Braddock, R. (1975). The frequency and placement of topic sentences in expository prose. *Research in the Teaching of English*, 8 (3), 287-302.
- Cahill, D. (2003). The myth of the “turn” in contrastive rhetoric. *Written Communication*, 20(2), 170-194.
- Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493-510.
- Connors, R. J. (1997). *Composition-rhetoric*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Hayes, E. J. (2003). *Alexander Bain's long shadow: The current-traditional paragraph in the Classroom*.

Paper presented at MMLA Meeting, Chicago.

- Harris, D. P. (1990). The use of "Organizing sentences" in the structure of paragraphs in science textbooks. In U. Connors & A.M. Johns (Eds.), *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives* (pp. 67-86). Virginia: Teachers of English to Speakers of other languages.
- Hinds, J. (1990). Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai. In U. Connors & A. M. Johns (Eds.), *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives* (pp. 87-109). Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- 市川孝 (1978) 国語教育のための文章論概説。教育出版。
- 木下是雄 (1981) 理科系の作文技術。中公新書。
- Kubota, R. (1997). A reevaluation of the uniqueness of Japanese Written Discourse: Implication for contrastive rhetoric. *Written Communication*, 14(4), 460-480.
- Kubota, R. (1999). Japanese culture constructed by discourse: Implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly*, 33(1), 9-35.
- Kubota, R. (2001). Discursive construction of the images of U. S. classrooms. *TESOL Quarterly*, 35(1), 9-37.
- Kuhn, T. H. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd. ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Popken, R. (1987). A study of topic sentence use in academic writing. *Written Communication*, 4(2), 209-228.
- Rochester Institute of Technology. (2006). Learning program online.
http://www.rit.edu/~369www/college_programs/lng_pws/ts_ws_paragraph_organization.htm
- Rodgers, P. Jr. (1965) Alexander Bain and the rise of the organic paragraph. *Quarterly Journal of Speech*, 51(December), 399-407.
- Rosenberg, A. (2007). Rethinking Gender. *Newsweek*, CXLIX(22), 44-48.
- 佐久間まゆみ (2003) 文章・談話における「段」の統括機能。北原保雄、佐久間まゆみ編、朝倉日本語講座7、朝倉書店、pp.91-119。
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2000). *English in today's research world*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Wright, A., & Halloran, S. M. (2001). From rhetoric to composition: The teaching of writing in America to 1900. In J. J. Murphy (Ed.), *A short history of writing instruction* (pp.213-246). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

TOHOKU TEFL

JACET 東北支部紀要

SUBMISSION GUIDELINES

A. Requirements

1. Contributors must be members of the JACET Tohoku Chapter.
2. Co-authors must be members of JACET, and the first author of a joint work must be a member of the JACET Tohoku Chapter.

B. Editorial Policy

1. *TOHOKU TEFL*, a refereed journal, encourages submission of full-length research articles or practical reports on EFL learning and teaching.
2. Papers submitted to *TOHOKU TEFL* must not have been previously published, nor should they be under consideration for publication in other journals.
3. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the prior permission of the JACET Tohoku Chapter.

C. Guidelines

1. Full-length research articles or practical reports must be no more than 15 pages on A4 paper, including references, figures, tables, and appendices.
2. All manuscripts must be in English or Japanese.
3. All submissions to *TOHOKU TEFL* should conform to the requirements of the *Publication Manual of the American Psychological Association*, 5th edition.
 - Create a file in Microsoft Word (2000 or later) format.
 - Leave margins of 1 inch (2.5cm) on all sides of every page. There are 40 lines to a page.
 - Use 12-point Times New Roman.
 - References

<Examples>

Brown, J. D., Robson, G., & Rosenkjar, P. R. (2001). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 361-391). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.

Brown, R. (2000). *Group processes: Dynamics within and between groups* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.

Cameron, J. E. (1999). Social identity and the pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students. *Group Dynamics*, 3, 179.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. Smith (Eds.), *Language: Social psychological*

perspectives (pp. 147-154). Oxford: Pergamon Press.

Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language & Social Psychology*, 4(1), 21.

Clément, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190-209.

4. A manuscript should include: title (16-point, boldfaced); author's name (14-point, boldfaced) & affiliation (14-point, italic); abstract in English (12-point, no more than 200 words); and key words (12-point, no more than 5 words).
5. A cover sheet should include: title; author's name, affiliation, mailing address, telephone/fax number, & e-mail address; and research field(s).
<Research fields>
early ELT, English linguistics, English usage, ESP, grammar, immersion education, interlanguage, language policy, learner beliefs, learning strategies, lexicography, listening, motivation, pedagogy, phonetics, phonology, pragmatics, pronunciation, psycholinguistics, reading, semantics, SLA, sociolinguistics, speaking, syntax, teacher education, testing/assessment, vocabulary, writing, etc.
6. The submission packet must include: one original manuscript with a cover sheet; three copies of the manuscripts with no reference to the author; and one CD-ROM with the name of the author(s).
7. The complete manuscript should reach the chief editor no later than September 30, 2007 for publication in the January issue.
8. Manuscripts which do not conform to the guidelines will not be considered for publication.
9. Manuscripts and CD-ROMs will not be returned.

日本語論文執筆要領

1. 字体は明朝体で10.5ポイント。
2. A4版横書き 横40字、縦40行で合計15枚以内。
3. 英文200語以内のabstractを添える。
4. タイトルは和文と英文を併記する。

その他の条件は英文の論文に準じる

The Title Should Summarize the Main Idea of the Paper

(Space)

(Space)

TOHOKU, Taro

Mirai University

(Space)

(Space)

Abstract

(space)

The abstract should provide the reader with a brief preview of your study based on information from the other sections of the article. All abbreviations and acronyms need to be defined. Every sentence should be clear and informative. An abstract should be brief and not exceed 200 words.

(Space)

Key words: autonomy, critical thinking, learning style, motivation, teacher education

(Space)

1. Introduction (Language Policy)

(Space)

The introduction presents the problem being investigated and describes the research approach. When writing the introduction, the background to the study has to be described. While relevant literature should be presented, this does not need to be an exhaustive historical review. The intention is to show a logical continuity between earlier and current work. If controversial issues are included, this should be done fairly. The introduction should describe the purpose and rationale of the study. Once the research topic and related literature have been presented, this is then followed by an explanation of the research approach used to solve the problem.

(Space)

2. Method

(Space)

The purpose of the Method section is to describe how the study was done. Furthermore, the description should enable readers to determine the reliability and validity of the results obtained, as well as to replicate the study if necessary. This section is generally divided into labeled subsections, which usually describe the participants or subjects, the materials, and the procedure.

(Space)

2.1. Participants

The APA manual (2001) emphasizes that a description of the research subjects is needed so that the results can be evaluated and comparisons be made. The sample should be representative.

(Space)

2.2. Procedure

The subsection on procedure should summarize each stage of the research project.

3. Results

(Space)

The data collected should be summarized in the Results section. A description of the data should provide enough detail to warrant the conclusions.

(Space)

3.1. Tables and figures

When describing the data, it is important to use the most appropriate medium to display the information clearly and economically. Summarizing the results and the analysis in tables or figures is generally preferable.

(Space)

Table 1. Correlations between the language and xxxxxxxx

Case	Sub-item 1	Sub-item 2	Sub-item 3	Sub-item 4
1	1	3	4	2
2	1	3	4	2
3	2	3	4	1
4	2	3	4	1
Mean rank	1.9	3.1	3.5	2

(Space)

When using tables or figures, it is necessary to refer to all of them in the text. Figures should be numbered consecutively as they appear in the text.

(Space)

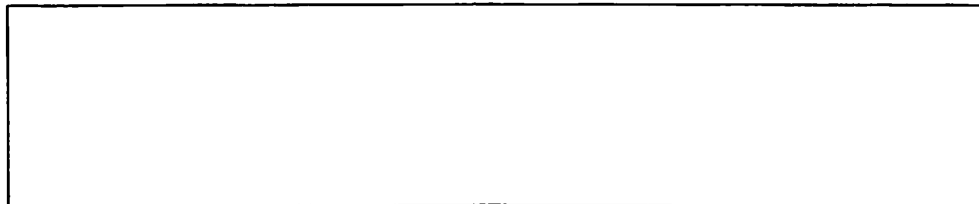


Figure 1. Comparison of English proficiency

(Space)

4. Discussion

(Space)

Once the results have been presented, these are then discussed in detail, particularly with reference to the original research hypothesis. The Discussion section should begin with a clear statement of support or nonsupport for the original hypothesis. It should also highlight the importance of the findings.

(Space)

5. Conclusion

(Space)

You are encouraged to conclude your paper with commentary on the importance of your findings. This section also describes the limitations of the study and provides suggestions for further research.

(Space)

References

(Space)

Anderson, J.R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman.

(Space)

Appendix

(Space)

The APA manual (2001) suggests that it is preferable to place in an appendix material which would seem misplaced or distracting in the main text.

JACET 東北支部紀要編集委員

編集委員長 松原勝子（青森公立大学）
編集委員 草薙優加（秋田県立大学）
佐久間康之（福島大学）
佐藤博晴（県立米沢女子短期大学）
板垣信哉（宮城教育大学）
小田三千子（東北学院大学）
小嶋英夫（弘前大学）

査読協力者 榎木蘭鉄也（秋田県立大学）
冨田かおる（山形大学）

TOHOKU TEFL JACET 東北支部紀要 第2号

発行 2008年3月
編集・発行 大学英語教育学会(JACET)東北支部
代表者 小嶋英夫（弘前大学）
印刷・製本 やまと印刷株式会社

TOHOKU TEFL

Vol.2

2008

The Japan Association of College English Teachers
Tohoku Chapter

CONTENTS

英語授業における教員の補助的日本語使用の必要性	KURAUCHI, SANAE	1
—アンケートを通じて能力別に学習者ニーズの違いを探る—	倉内早苗	
The Needs of the Supportive Use of Japanese in the English Classroom: Are the Needs Different According to the Students' Level?		
Japanese Upper Secondary School EFL Teachers' Job Satisfaction:	MUTO, Masako	13
An Interview Study	武藤雅子 KOJIMA, Hideo 小嶋英夫	
複線型修辞構造—非演繹的修辞構造の可能性について—	SHIMIZU, Kenmei	29
Rhetorical Pluralism: On a Possibility of Writing in Non-Deductive Styles	清水研明	
Submission Guidelines		39